



Revue européenne des sciences sociales

European Journal of Social Sciences

49-2 | 2011
Varia

Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence

Charles-Henry Cuin



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ress/987>
DOI : 10.4000/ress.987
ISSN : 1663-4446

Éditeur

Librairie Droz

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011
Pagination : 71-92
ISBN : 978-2-600-01575-2
ISSN : 0048-8046

Référence électronique

Charles-Henry Cuin, « Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence », *Revue européenne des sciences sociales* [En ligne], 49-2 | 2011, mis en ligne le 01 janvier 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ress/987> ; DOI : 10.4000/ress.987

ESQUISSE D'UNE THÉORIE SOCIOLOGIQUE DE L'ADOLESCENCE

CHARLES-HENRY CUIN

Université Bordeaux Segalen – Centre Émile Durkheim
c.cuin@numericable.fr

Résumé. Les conduites adolescentes peuvent être analysées comme essentiellement déterminées par l'émergence d'une «subjectivité», c'est-à-dire par un processus d'autonomisation relative de l'acteur par rapport aux contraintes sociales primaires. Cette subjectivité n'est ni une pure conformation à des modèles socioculturels adultes ni une totale immersion dans des stratégies strictement utilitaires. Ce modèle théorique permet d'interpréter et d'expliquer les formes les plus typiques des conduites juvéniles comme expression de cette tension essentielle de l'expérience adolescente entre les deux processus partiellement contradictoires de l'«intégration» et de la «stratégie».

Mots-clés: théorie sociologique, adolescence, subjectivation (processus de), expérience juvénile

Abstract. The adolescent conduits can be analyzed as primarily determined by the emergence of a "subjectivity" i.e. by a process of relative autonomization of the actor vis-a-vis the primary social constraints. This subjectivity is neither a pure conformation to adult socio-cultural models nor a total immersion in strictly utilitarian strategies. This theoretical model makes it possible to interpret and explain the most typical forms of the youthful behaviours like an expression of this essential tension of the adolescent experience between the two partially contradictory processes of "integration" and "strategy".

Keywords: sociological theory, adolescence, subjectivation (process of), youthful behaviours

L'adolescence n'est pas un objet ordinaire de la sociologie. Accaparée par les psychologues, les sociologues lui préfèrent la « jeunesse », concept par lequel ils subsument l'ensemble des phénomènes sociaux caractéristiques des conduites et des représentations d'une population empiriquement hétérogène et dont l'« adolescence » est souvent réduite au statut de variable explicative de nature exogène. Celle-ci se voit alors réduite à la fameuse « crise » qui est réputée lui être consubstantielle et qui, impénétrable à l'analyse sociologique, demeure souvent une « boîte noire » dont les sociologues acceptent la naturelle nécessité et dont la référence tient alors lieu de principe explicatif de nombreuses conduites sociales. Lorsque ces sociologues s'aventurent à ouvrir cette boîte, c'est pour rendre compte de ladite crise et la théoriser en termes d'anomie, d'indétermination ou d'incohérence statutaire, ou encore d'épiphénomène historique d'une modernité responsable de l'allongement, voire de l'invention, de la phase de passage de l'enfance à l'âge adulte.

Or les deux notions ne sont ni superposables (la jeunesse commence *avant* et se poursuit *après* l'adolescence) ni partiellement inclusives (l'adolescence n'est pas seulement un âge de la jeunesse) (Galland, 2001). La notion de « jeunesse » renvoie à une catégorie socio-démographique extrêmement hétérogène, celle d'« adolescence » à une expérience originale et universelle. La jeunesse est caractérisée par l'appartenance de ses ressortissants à un statut, différent selon leur âge, leur sexe, leur milieu socioéconomique ; les problématiques sociologiques de « la jeunesse » concernent les modalités de l'attribution de ce statut, les représentations auxquelles il renvoie, les conduites qu'il induit chez les intéressés et leurs protagonistes individuels (les adultes) ou collectifs (les institutions sociales, économiques et politiques). L'adolescence, en revanche, est une expérience nécessaire et unique dans la biographie des individus ; elle s'impose à tous comme condition du passage de l'enfance à l'âge adulte – en termes sociologiques : de la transmutation d'un « objet » en un « sujet » social. Si tous les adolescents ne sont pas les mêmes « jeunes » (certains pouvant même ne pas l'être au sens sociologique du terme), tous les « jeunes » ont connu, connaissent ou connaîtront la même expérience, plus ou moins critique, par laquelle tout individu « entre dans la vie » (Lapassade, 1963) ou, mieux encore, « en

société» pour en devenir inéluctablement et indissolublement agent et acteur. Sans doute l'anthropologie nous enseigne-t-elle que l'institution de «rites d'initiation» raccourcit et facilite ce passage, mais elle ne nous dit pas que ces rites puissent se substituer à un apprentissage toujours nécessaire.

Une sociologie de l'adolescence est donc tout à la fois possible et nécessaire. Dès lors que l'adolescence est construite non plus comme un phénomène psychophysiologique déterminé et déterminant mais plutôt comme une *activité* individuelle socialement orientée vers un but, elle peut accéder au statut de concept sociologique et faire l'objet d'une théorisation. Dès lors que cette activité peut permettre de rendre compte non seulement des conduites des acteurs identifiés à travers le concept de jeunesse mais aussi des réactions sociales que ces acteurs et leurs conduites suscitent dans le corps social, elle doit être sinon au centre du moins dans les coulisses de toute sociologie de la jeunesse et, dans de nombreux cas, de toute analyse des phénomènes sociaux qui sont en corrélation avec la «jeunesse» – dans des champs aussi divers que ceux de l'éducation et des loisirs, de la ville et des banlieues, de la déviance et de la délinquance, ou encore de la culture et de la consommation.

I. L'EXPÉRIENCE ADOLESCENTE

En définissant l'adolescence comme une *expérience*, on se réfère ici explicitement au concept proposé par F. Dubet pour caractériser «une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité» (Dubet, 1995, p. 105). À cet égard, l'adolescence apparaît bien comme le cas le plus substantiel et, donc, le plus typique d'«expérience sociale» puisque ce n'est pas seulement une conjoncture socio-historique particulière mais bien une nécessité impérieuse – littéralement *vitale* – qui impose au candidat à l'«entrée en société» de combiner et articuler des logiques d'actions distinctes et, en quelque sorte, opposées sinon antagonistes.

De façon sans doute schématique mais suggestive, on peut en effet caractériser l'enfance comme une période du développement individuel dépourvue des caractéristiques qui permettent de spécifier un authentique acteur social, à savoir la capacité subjective à poursuivre des buts propres dans le cadre d'une intégration sociale stabilisée – bref, à être un «sujet» au sens où la sociologie contemporaine entend ce terme (Dubet & Wieviorka, 1995). Par opposition à ce statut, et toujours dans une acception sociologique, on peut donc caractériser celui de l'enfant comme un «objet». Par là, on entend l'hétéronomie essentielle du statut d'enfant vis-à-vis des autres acteurs sociaux, dont il est largement dépendant dans la totalité des domaines – tant affectifs qu'expressifs – de son existence, même si toute l'activité psychosociale de l'enfant tend, dès la naissance, vers sa construction en tant que «personne» au sein du microcosme familial où il ne ménage évidemment pas ses efforts pour tenter de s'imposer déjà comme un acteur (Montandon, 2001 ; Sirota, 2006).

Devenir un «sujet» implique donc la réalisation d'une double performance (Dubet, 1995) : celle, d'une part, de l'intégration active dans une communauté socio-culturelle plus large que la famille, dont l'enfant doit identifier, apprendre et intérioriser à un certain degré les modèles normatifs de base ; celle, d'autre part, d'une capacité à développer des conduites stratégiques propres à mobiliser des ressources en vue de réaliser des objectifs individuels. Ces deux logiques d'actions sont évidemment étroitement reliées. On peut en effet considérer que l'intégration (comme résultat) fournit à l'individu non seulement des objectifs mais aussi des ressources pour son action, et qu'une grande partie des stratégies déployées par l'acteur a pour but de réaliser, de maintenir ou d'accroître cette intégration.

Dans une telle perspective, les conduites adolescentes peuvent être analysées comme essentiellement déterminées par l'émergence d'une «subjectivité», c'est-à-dire par un processus d'autonomisation de l'acteur par rapport aux contraintes sociales primaires – sous l'influence de mécanismes psychophysiologiques largement endogènes et qui échappent donc pour l'essentiel à l'analyse sociologique. (Une «sociologisation» de ce processus est évidemment possible : elle impliquerait de considérer que l'âge adulte est une pure construction sociale, résultant des interactions où entrent nécessairement les individus afin

d'assurer leur survie au delà de la période de prise en charge infantiles par les mères.) Cette subjectivité n'est ni une pure conformation à des modèles socio-culturels (normes et valeurs) adultes ni une totale immersion dans des stratégies strictement utilitaires. Passer – socialement – de l'état d'« objet » (le petit enfant) à celui de « sujet », c'est ne s'arrêter ni au stade d'un pur « agent » aliéné à ses apprentissages ni à celui d'un pur « acteur » aliéné à la satisfaction de ses intérêts égoïstes, mais bien contrôler les deux dimensions transitives de l'action humaine que sont les moyens (collectifs) et les fins (personnelles).

2. ENTRE AGENTS ET ACTEURS

On proposera donc ici de représenter le phénomène de l'adolescence comme un processus au cours duquel des individus socialement situés passent du statut d'objets à celui de sujets en conjuguant pour cela la double conduite de l'intégration et de la stratégie. La première leur confère un statut d'« agents », la seconde un statut d'« acteurs ». Toutes deux requièrent un apprentissage spécifique, l'une afin de contrôler l'usage des normes et valeurs culturelles nécessaires à l'intégration dans une collectivité quelconque, l'autre afin de maîtriser les démarches propres – pour employer le langage économique classique – à « maximiser des utilités ». Toutes deux, enfin, consistent dans l'acquisition de *compétences sociales*, soit pour interioriser des modèles de conduite, soit pour extérioriser des demandes individuelles (de reconnaissance sociale et/ou de satisfaction individuelle). Il ne convient donc pas d'opposer intégration à stratégie comme passivité à action : ces deux dimensions cardinales de l'expérience sociale – et tout particulièrement au cours de l'adolescence – constituent bien deux logiques d'action requérant au même degré une activité de l'intéressé. L'intégration (comme démarche) est un objectif qui réclame de l'individu une mobilisation aussi intense que la poursuite de bénéfices qui sont souvent, d'ailleurs, constitués par le succès même de l'intégration. Bref, pour devenir un « sujet », l'adolescent doit maîtriser chacune de ces logiques d'action et ne se fixer définitivement sur aucune en particulier (même si – mais faut-il le préciser ? – cette dualité, cette ambivalence perdure chez l'adulte, avec plus ou moins de force...).

L'apprentissage et la mise en œuvre d'une *action stratégique* (ou instrumentale) sont requis par le processus même de «subjectivation» dans lequel s'engage tout candidat au statut d'*acteur social*. S'agissant de s'émanciper du statut d'objet inhérent à l'enfance, l'adolescent, dans cette phase d'apprentissage, est normalement conduit à survaloriser ce mode d'action en défiant les normes qui l'entravent et, à travers elles, les individus (parents, éducateurs, etc.) et les institutions (famille, école, etc.) qui les personnifient, les contrôlent et les sanctionnent. Il importe de noter que ces conduites de défi et de transgression n'ont pas nécessairement de but utilitaire objectif; elles n'ont souvent pour raison d'être que d'évaluer l'étendue et l'intensité de ce contrôle et d'expérimenter les nouvelles compétences acquises par l'adolescent dans ce domaine. Leur apparence d'«opposition systématique» souvent dénoncée par les adultes procède donc moins, en général, de véritables conflits normatifs (en particulier sur les valeurs sociales) que de conduites procédant d'une démarche quasiment *expérimentale* mettant en œuvre une logique d'«essais et erreurs», et dont la fameuse «provocation» adolescente peut constituer un instrument opportun. Et c'est sans doute leur stigmatisation qui, dans les cas les plus brutaux, peut engendrer des restructurations cognitives (des «rationalisations» au sens psychologique du terme) mobilisant de nouveaux systèmes normatifs qui ne peuvent alors que s'inscrire dans des registres déviants. À cet égard, les concepts de «déviante secondaire» (Lemert, 1951) et, plus largement, d'«association différentielle» (Sutherland & Cressey, 1968) apparaissent comme particulièrement pertinents.

L'apprentissage et la mise en œuvre d'une action visant l'*intégration* procèdent, pour leur part, du même processus de «subjectivation» mais, cette fois, à travers l'acquisition d'une appartenance sociale distincte de celle de la famille. Échapper au caractère unidimensionnel (i.e. exclusivement familial) de l'intégration sociale est bien l'autre dimension de ce processus. Le problème rencontré par l'adolescent est cependant plus complexe dans ce cas. Il s'agit en effet pour lui de *préserver* les ressources inhérentes à l'intégration familiale tout en en acquérant de nouvelles, à la fois pour échapper aux contraintes que cette intégration fait peser sur les capacités stratégiques du nouvel acteur et pour accroître et diversifier les ressources tant affectives qu'instrumentales

attachées à l'intégration sociale et aux reconnaissances identitaires qu'elle procure (Honneth, 2000). D'où l'ambivalence essentielle manifestée à l'égard de la famille, dont les normes sont vécues comme contradictoires avec celles d'autres groupes de référence ou d'appartenance mais dont les ressources affectives et/ou instrumentales demeurent, surtout à l'aube de l'adolescence, indispensables à la mise en œuvre du processus même de leur remplacement plus ou moins radical. D'où, aussi, la multiplication des références identitaires et des adhésions collectives, qui s'explique sans doute moins par une indétermination des choix affectifs ou culturels – par une *anomie* – que, ici encore, par l'expérimentation plus ou moins erratique du champ des possibles. D'où, encore, la prédilection marquée pour des normes déviantes qui, ici aussi, ne sont opposées aux normes familiales ou, plus largement, sociales que par la nécessité de se distancer et de se déprendre de ces dernières. D'où, enfin, l'intensité, voire le radicalisme, des investissements affectifs et sociaux dans de nouvelles collectivités (sociales, culturelles ou idéologiques).

On notera enfin que ce processus d'autonomisation de l'acteur par rapport aux contraintes sociales primaires connaît des traductions spatiales particulièrement significatives (Félonneau & al., 1997 ; Kokoreff, 1996). Ainsi, au sortir d'une enfance exclusivement vécue dans le cadre familial et à l'école, les adolescents sont irrésistiblement attirés vers des espaces (le proche voisinage, puis le quartier ou la cité, puis le centre-ville) de plus en plus éloignés du « foyer » originel, qu'ils explorent à la recherche de terrains d'expériences propres à assouvir des aspirations que les seules institutions familiale et scolaire ne sont plus en mesure de satisfaire (Cuin & Zaffran, 2003).

3. DES CONDUITES INTENTIONNELLES ET RATIONNELLES

Les aspirations qui orientent les conduites adolescentes consistent donc, pour l'essentiel, en une participation accrue à un univers adulte qu'il s'agit à la fois d'apprendre et d'exploiter pour bénéficier au moindre coût des divers gains qu'il promet (Coleman & Fararo, 1992). Dans ce processus de total bouleversement des conditions et des logiques de l'action, les adolescents vont s'appuyer sur les ressources sûres et rassurantes du cadre familial tout en en aménageant de

nouvelles – aux plans de l'espace (l'extérieur du domicile et du collège) et du temps (disposition d'un temps « libre » personnel) – grâce à une incessante négociation (du marchandage à la fraude en passant par le mensonge) avec la famille et l'école. Est particulièrement frappante, à cet égard, la représentation inquiète, voire effrayée, que les plus jeunes adolescents ont du milieu extra familial (les lieux et les gens) et de leur demande explicite d'un accompagnement adulte, parfois une simple supervision, de leurs premières expéditions hors du nid (Cuin & Zaffran, 2003).

Dans cette démarche, ils vont également devoir se créer des ressources affectives et instrumentales nouvelles à travers des homologues objectifs : les pairs et autres « copains », dont la fonction essentielle est de constituer d'autres soi-même, des miroirs, des alliés, voire des alibis (Fize, 1993). Et c'est donc tout naturellement que, d'une part, le *groupe de pairs* va tendre à concurrencer puis à supplanter le groupe familial et que, d'autre part, les *espaces urbains* vont devenir le nouveau terrain d'un jeu très sérieux consistant sinon à devenir un adulte du moins à se constituer en « sujet » individuel et social (Zaffran, 2004).

Ainsi, dans le même temps où ils revendiquent de l'autonomie et de la liberté, les adolescents s'identifient et s'intègrent aussi intimement que possible à la seule institution (celle du groupe de pairs) qui leur semble désormais – et est effectivement – en mesure non seulement de leur conférer une identité propre mais aussi de constituer une « société » intermédiaire (Fize, 1994) entre, d'une part, celle dont ils sortent et où ils ne pouvaient être des acteurs à part entière et, d'autre part, la « grande » à laquelle ils aspirent tout en la redoutant. D'où la *double loyauté* vis-à-vis de la famille et du groupe de pair, de la conformité et de la variance (plus que la déviance), du travail et du loisir. D'où les dilemmes incessants et cruels de l'expression affective et, plus largement, de l'action quotidienne, qui sont sans doute sociaux avant de devenir psychiques.

Au total, l'observation empirique nous conduit à une interprétation de l'adolescence comme un moment particulièrement critique du processus de « subjectivation » traversé, avec plus ou moins de succès, par tout être humain – si l'on veut bien considérer cette *tension nécessaire* vers la construction d'un sujet comme un *processus universel et permanent*. Dès lors, les comportements juvé-

niles apparaissent comme d'authentiques conduites résultant de cette tension et consistant finalement à créer et gérer des ressources en vue de ce but. Dans une telle conception (qui, sur ce point, s'écarte quelque peu de celle de F. Dubet et rejoint une conception plus instrumentale de l'action), l'action juvénile à l'adolescence apparaît non plus comme déterminée ou purement affective mais plutôt comme *essentiellement stratégique* – même si les acteurs eux-mêmes n'en prennent pas nécessairement conscience (Cuin, 2001). Il n'en demeure pas moins vrai que la distinction entre intégration et stratégie est essentielle pour caractériser la double dimension de la « subjectivation » et identifier les termes de la problématique de celle-ci.

On aura donc compris que, dans la conception qui est la nôtre, l'action du jeune adolescent est, dans son essence, à peine différente de celle de l'adulte. Plutôt que de voir ce jeune comme un individu « inachevé » soumis à des pulsions désordonnées ou encore aliéné par des émotions collectives irrationnelles (ce qu'il est aussi, sans doute, mais pas nécessairement plus qu'un adulte en situation d'incertitude ou d'apprentissage...), on a choisi de le considérer comme un acteur véritable, comme un sujet conscient de ce qu'il désire et de ce qu'il fait, comme un acteur sinon raisonnable du moins rationnel. On peut en effet refuser de partager une conception de l'adolescence comme une période de « crise » psychologique ou physiologique (Parsons, 1995) et préférer y voir une phase *normale* du cycle de vie, dont les conduites sont, pour l'essentiel, explicables par la situation sociale vécue par les intéressés. Bref, on peut prendre ces acteurs sociaux que sont les adolescents au sérieux : ils sont des acteurs comme les autres, confrontés à des dilemmes qui sont ceux des adultes mais face auxquels ils sont tout simplement – et pour cause – moins expérimentés, moins bien préparés et moins bien pourvus en ressources diverses.

4. LA « CRISE » ADOLESCENTE

D'un point de vue sociologique, la fameuse « crise d'adolescence » apparaît alors comme le produit de deux traits spécifiques du processus que l'on vient de décrire.

En premier lieu, cette crise procède du caractère *expérimental* des conduites adolescentes. Il s'agit en effet – et tout à la fois – de se déprendre d'anciens modèles normatifs et d'en éprouver et adopter de nouveaux, tout en privilégiant ceux qui semblent être les plus profitables. Dans ce double processus de « désobjectivation-subjectivation », la rupture avec les modèles familiaux s'accompagne nécessairement de la recherche et de la mise à l'épreuve de nouveaux modèles. C'est le caractère incertain et, donc, erratique de cette démarche qui, comme on vient de le souligner, confère à l'adolescence sa représentation sociale faussement anomique, tandis qu'elle plonge fatalement l'individu dans des problématiques psychologiques plus ou moins douloureuses.

Mais c'est la seconde dimension du processus qui caractérise le plus nettement cette crise à laquelle l'adolescence paraît bien souvent se résoudre. La poursuite du double objectif d'« intégration » et de « stratégie » constitue en effet une conduite inédite dont l'apprentissage s'avère particulièrement complexe. Le premier type de conduite requiert en effet avant tout une capacité à identifier des normes, à les intérioriser et à y adhérer en vue de bénéficier des effets psychologiques et sociaux de cette adhésion, tandis que le second consiste au contraire à apprendre à se départir des normes (éventuellement les mêmes) qui contrarient l'accès à d'autres types de bénéfices – soit en les transgressant soit, dans une phase ultérieure, en les exploitant avec adresse. L'articulation de deux conduites aussi hétérogènes est donc loin d'être un exercice aisé ; sa maîtrise, qui caractérise le « sujet » social, ne s'acquiert généralement qu'à la suite d'expériences (au sens pratique du terme) multiples et diverses.

Ainsi, ce qui caractérise cet apprentissage propre à l'adolescence semble bien être une sorte d'*ataxie* consistant dans la difficulté de conduire ces deux démarches au même rythme. Tout se passe en effet souvent comme si le prix de l'« intégration » était un ajournement de l'autonomisation, et l'individualisme, voire la déviance, celui de la « stratégie ». Bref, au cours du processus de

« subjectivation » au terme duquel l'individu parvient généralement à devenir à la fois *agent* et *acteur*, l'adolescent fait souvent l'expérience d'une disjonction plus ou moins nette et durable entre ces deux logiques.

Une « preuve » empirique de la validité de ce schéma est constituée par les formes typiques d'inadaptation et de déviance que l'on rencontre chez les adolescents et qui, à ce titre, caractérisent aussi des « jeunes » plus âgés. La tension vers la « stratégie » peut conduire en effet à des formes de transgression normative, voire de délinquance (contre les biens et les personnes), qui traduisent l'incapacité de l'individu à n'être autre chose qu'un *acteur utilitariste* – « égoïste » au sens durkheimien du terme (Durkheim, 1973). À l'opposé, la tension vers l'« intégration » peut conduire (et, peut-être, de façon encore plus significative) à n'être qu'un simple *agent*, produit d'une socialisation secondaire, réduit à se satisfaire de son hétéronomie et de son mimétisme socioculturel, d'où le repli dans des sous-cultures de type tribal où règne une hyper-conformité (communautés marginalisées, sectes, etc.). Dans les cas les plus extrêmes, l'incapacité de l'individu à agir stratégiquement le conduit au retrait dans la toxicomanie, voire dans des conduites autolytiques.

5. FIGURES DES CONDUITES ADOLESCENTES

En deçà de ces formes déviantes, ce modèle théorique permet d'interpréter et d'expliquer les formes les plus typiques des conduites juvéniles comme *expression de cette tension essentielle de l'expérience adolescente entre les deux processus partiellement contradictoires de l'« intégration » et de la « stratégie »*. Le tableau ci-après en donne un aperçu schématique.

	AGENT ←	ADOLESCENT	→ ACTEUR
LOGIQUE D'ACTION	intégration	ataxique	stratégie
CONTEXTE D'ACTION	hétéronomie (sécurité)	expériences protégées	autonomie (liberté)
MODE D'ADAPTATION	conformisme	participation critique	innovation
RÉFÉRENCES SOCIALES	groupes primaires	«entre-soi» du groupe de pairs	groupes secondaires
VALEURS COLLECTIVES	égalité	équité	différenciation
SPATIALITÉ	locale	intermédiaire (quartier et ville)	ouverte
TEMPORALITÉ	contrainte	plurielle	construite
CULTURE	imitation	conformisme différentialiste (culture juvénile)	création
LOISIRS	consommation de l'offre	exploitation «secondaire» de l'offre	production de ressources
DÉVIANCES TYPIQUES	retrait culturel (tribalismes) ou social (toxicomanies, suicide)		rébellion (délinquance)
	SUJET		

La colonne du milieu présente les «solutions» adolescentes à la tension entre les deux logiques respectives d'agent (intégration, hétéronomie) et d'acteur (stratégie, autonomie). On y retrouve les traits typiques de conduites juvéniles empiriquement observables et qui, toutes, sont effectivement caractérisées soit

par l'*ambivalence* inhérente au dilemme essentiel de l'action adolescente soit par une tentative infructueuse de synthèse entre des objectifs sinon antagonistes du moins hétérogènes : réalisation d'expériences sociales mais dans un cadre protégé ; participation à la société adulte tout en la critiquant, en la mettant à distance ; survalorisation du groupe de pairs (à la fois comme groupe primaire fusionnel et protecteur et comme groupe secondaire de référence et de compétition) ; sensibilité exacerbée à la reconnaissance de soi comme égal et différent (culte de l'équité, du respect) ; investissement progressif des espaces urbains (et en particulier du centre ville comme lieu ouvert et clos) ; gestion des contraintes temporelles pour s'en libérer ; ambivalence culturelle (la culture juvénile conçue comme permettant de se singulariser par rapport aux adultes mais, dans le même temps, de s'intégrer dans une communauté sociale et culturelle forte) ; ou encore, au plan des loisirs, attitude de consommateur et de producteur de ressources – i.e. demande d'accès à ce qui existe mais aussi demande de libre disposition des structures offertes afin d'en adapter, voire d'en détourner, l'usage (Cuin & Zaffran, 2003).

Ainsi, dans la poursuite de la « subjectivation » où ils sont engagés comme tout adulte, les adolescents, faute d'expérience suffisante (au double sens d'expérimentations et de maîtrise), ne parviennent à « tenir les deux bouts » de l'intégration et de la stratégie qu'en juxtaposant ces deux logiques là où les adultes « expérimentés » parviennent à les conjuguer et, en les dépassant, à les transformer en ressources propres à l'expression socialisée de leur moi. Et c'est lorsque cette simple juxtaposition est elle-même impossible (toujours faute d'expérience) que les conduites prennent, du fait de leur caractère unidimensionnel, un tour déviant qui, avant de désigner de façon privilégiée certaines catégories sociales, peut concerner (et concerne généralement) tout adolescent quel qu'il soit à un moment ou à l'autre de sa carrière (Chamboredon, 1971).

6. DÉVIANCES ET DÉLINQUANCES JUVÉNILES

Dans la logique du schéma théorique proposé, les déviances juvéniles au moment de l'adolescence consisteraient dans une exacerbation du phénomène ataxique de dissociation des deux logiques d'action précitées sous l'effet de l'abandon temporaire par les adolescents de l'une d'entre elles et, partant, d'une sorte de *déséquilibre* de l'autre. Les conduites de « rébellion » ouverte et active, pouvant conduire à la délinquance, résulteraient de l'incapacité de l'acteur à poursuivre ou réaliser les conduites d'intégration corrélatives d'une forme ou d'une autre de respect de certaines normes, tandis que les conduites de « retrait », voire d'« évasion » seraient la conséquence du renoncement à toute action stratégique (Merton, 1968).

Dans tous les cas, c'est bien la thèse de la frustration qui, en dépit de sa banalité, apparaît comme la plus pertinente (Runciman, 1966). Toutefois, il s'agit moins, comme dans le cas adulte, de la frustration par rapport à la non-réalisation des fins visées que par rapport à l'indisponibilité des moyens. Dans le processus d'autonomisation en lequel consiste l'adolescence, c'est en effet l'impuissance à agir qui constitue, en soi, la frustration la plus douloureuse. Non seulement le statut de « mineur » social des adolescents dans de multiples domaines les prive de l'accès à des biens de plus en plus fortement désirables mais aussi, et de surcroît, il leur est explicitement marqué que ces biens désirables (la consommation économique, la liberté d'aller et venir, la capacité à faire prévaloir des vues personnelles, les relations sexuelles plénières, etc.) leur sont interdits du fait même de leur statut de minorité. À la frustration des fins désirées mais non atteintes s'ajoute donc la frustration « relative » des fins interdites – frustration d'autant plus douloureuse qu'elle concerne des fins que les critères normatifs proposés par la socialisation et intériorisés par les adolescents déclarent totalement légitimes et désirables dans le monde adulte. D'une certaine manière, on pourrait affirmer que les « bonnes raisons » de la frustration et, donc, de la déviance, sont très nettement plus nombreuses chez les adolescents que chez les adultes dès lors que, à la privation objective, s'ajoutent d'une part le sentiment de l'illégitimité de cette privation et, d'autre part, le sentiment du manque des ressources et compétences qui pourraient permettre d'accéder aux biens convoités même par des moyens illicites. Ce sont ces deux derniers sentiments, par ailleurs objectivement fondés,

qui, sans doute, expliquent le rapport souvent négatif, voire provocateur, des adolescents aux normes sociales. Ce rapport tient, en effet, au moins autant à ce que ces normes prescrivent ou proscrivent qu'à l'aliénation où elles enferment les individus. Ainsi, le « paradoxe » de l'adolescence est bien, non seulement, de ne pas pouvoir atteindre les buts qui leur sont présentés comme désirables pour les futurs adultes qu'ils sont instamment incités à devenir mais, plus encore, d'être privés des moyens qui leur sont présentés comme légitimes...

Ce qui est généralement qualifié d'opposition « gratuite » ou encore « systématique » peut être intégralement expliqué par la nécessité où les adolescents se trouvent non seulement de tenter de transgresser les normes mais aussi, et plus largement, d'en éprouver la consistance ainsi que de tester la réactivité du contrôle social vis-à-vis de leur transgression. Que les conduites de « rébellion » en tous genres constituent l'une des deux figures typiques de la déviance juvénile n'est donc pas pour étonner : elles sont moins, dans le langage mertonien, des conduites instrumentales d'« innovation » (Merton, 1968) que des conduites de refus de la légitimité même de moyens – de normes – contrariant ou interdisant l'accès à des buts enviés. Le plus souvent, les ressources de l'« intégration » permettent aux adolescents de ne pas verser dans la pure « stratégie » individuelle et, donc, dans la délinquance grâce, pour l'essentiel, aux possibilités de transgression symbolique offertes par les normes simplement variantes ou déviantes de la sous-culture du ou des groupes de pairs. Actualisées sur un mode métaphorique ou métonymique, les conduites et attitudes de « rébellion » peuvent alors trouver à se jouer et, donc, à s'exonérer de façon plus ou moins socialement acceptée. Lorsque, en revanche, ces solutions sous-culturelles sont défaillantes (par inexistence ou par défaut de permissivité suffisante), les conduites versent normalement dans la délinquance, voire dans la criminalité.

La seconde figure typique de la déviance juvénile – le « retrait » social accompagné ou non de repli volontaire dans des communautés d'exclusion – procède d'un autre mécanisme mais ressortit aux mêmes conditions structurelles. Ce retrait peut en effet constituer une solution subjectivement cohérente à la frustration ressentie. L'action étant envisagée soit comme impossible soit comme stérile, c'est sur la reconnaissance identitaire que va porter l'essentiel des investissements.

Peu ou pas compensée par la logique *stratégique* (pour les raisons expliquées plus haut), la logique *intégrative* conduit alors au choix de l'identification à des groupes dont la culture « rationalise » l'échec des efforts entrepris par les individus pour développer leur subjectivité de façon cohérente – et se pose en alternative désirable à la culture dominante au prix, évidemment, de l'abandon de la subjectivité elle-même par négation de la dimension *stratégique* de l'action. Cette conduite d'« évasion » à l'extérieur des marges de la société s'apparente, sociologiquement, au suicide qui ne constitue qu'une forme exacerbée de retrait social et auquel les adolescents seront d'autant plus exposés qu'ils ne rencontreront pas, au cours de cette phase, les ressources sous-culturelles pertinentes.

Il ressort de cette analyse que l'adolescence se trouve placée dans la situation objectivement la plus propice aux comportements psychiques de repli dans la sphère symbolique, de fuite du réel, voire de psychose – comportements qui ressortissent donc peut-être moins à un équipement (neuro-) psychologique intrinsèque qu'à une expérience et un contexte sociaux spécifiques. Cette esquisse théorique inviterait alors à formuler une hypothèse simple sur la prévalence différentielle de cette déviance selon les appartenances sociales et culturelles des adolescents : cette prévalence serait d'autant plus forte que les ressources sous-culturelles seraient, d'une part, moins diversifiées (*i.e.* offrant moins d'opportunités à la variance) et, d'autre part, moins riches en expressivité symbolique (*i.e.* métaphorique et métonymique).

7. UNE THÉORIE SOCIOLOGIQUE DE L'ADOLESCENCE

Une théorie sociologique de l'adolescence est, comme son nom l'indique, un ensemble lié de propositions permettant de déduire et d'expliquer un nombre aussi élevé que possible de phénomènes empiriquement observables relatifs aux conduites et comportements des acteurs relevant de cette catégorie des adolescents. Elle tient sa spécificité d'une part, du fait que ces propositions ne relèvent pas d'autres champs que de celui de la sociologie et, d'autre part, du fait qu'elle ne s'applique qu'à des manifestations sociales *typiques* de la population de référence. En outre, dans la mesure où elle peut faire la preuve de sa capacité de résolution des problématiques qui l'ont suscitée, elle acquiert

une légitimité à induire des hypothèses relatives à l'explication de nouveaux phénomènes – dès lors que ceux-ci peuvent être considérés (ou sont construits) comme ressortissant de son champ d'application.

Au plan épistémologique, on sait qu'une théorie est d'autant plus satisfaisante que son niveau de généralité est plus élevé et que, de ce fait, elle permet d'expliquer un nombre plus grand de phénomènes empiriquement hétérogènes. Elle remplit alors au mieux la condition préjudicielle selon laquelle elle doit pouvoir engendrer des hypothèses testables *indépendamment* les unes des autres. Dans cette mesure, elle n'est plus seulement un instrument efficace d'explication de faits énigmatiques (voir le tableau présenté plus haut) mais peut aussi devenir un instrument de découverte de faits nouveaux, voire de prédiction.

Enfin, la dernière qualité d'une théorie est son caractère « parcimonieux » (Bouvier, 2003) ou, si l'on préfère, sa capacité à permettre de déduire le plus grand nombre de conséquences empiriques du plus petit nombre de principes, tout en excluant impitoyablement les « boîtes noires » conceptuelles. Ainsi, une théorie est d'autant plus explicative qu'elle ne se réduit pas à la systématisation de la pluralité des facteurs empiriques d'un phénomène (auquel cas elle s'apparente davantage à un travail de « modélisation ») mais qu'elle permet plutôt de *déduire* ces facteurs à titre de « causes efficientes » et nécessaires de ce phénomène.

Pour toutes ces raisons, il ne faut pas attendre d'une théorie, comme il est devenu fréquent de le faire dans notre discipline, qu'elle constitue un tableau *réaliste* de son objet. Tout ce qui, dans le système déductif que constitue une théorie, est logiquement antérieur aux conséquences empiriques déductibles est nécessairement abstrait, et l'est d'autant plus que l'on régresse vers les prémisses du système. Ce n'est donc pas au degré de réalisme des principes qu'il faut juger de la pertinence d'une théorie mais bien à celui de ses conclusions les plus logiquement assurées. Et c'est cette validation empirique des conclusions qui confère aux principes un « réalisme » qui n'est jamais autre chose qu'une adhésion purement rationnelle aux prémisses indémontrables d'une démonstration convaincante (Cuin, 2000).

La théorie proposée ici objective le phénomène de l'adolescence comme le processus par lequel un individu, plus encore qu'il ne se construit comme sujet, tend nécessairement à se départir du statut d'objet dans lequel ses (in)compétences psycho-physiologiques propres d'une part et, d'autre part, un système normatif donné tendent à le réduire. De fait, si la «subjectivation» peut n'être qu'une fin ultime jamais totalement réalisée, il est incontestable que, sauf cas pathologique, la «*désobjectivation infantile*» est le moteur de l'essentiel des conduites dont les adolescents font montre au sortir de l'enfance.

L'objet théorique ainsi constitué est donc bien, comme il est normal et utile qu'il le soit, une abstraction qui tient sa nature même du point de vue unilatéral et partiel dont il ressort, à savoir un point de vue sociologique (Granger, 1993). Sa pertinence n'est donc pas mesurable à sa correspondance (Engel, 1998) avec des phénomènes empiriquement observables mais bien à sa capacité à interpréter et expliquer le plus grand nombre possible de conduites et de comportements collectifs significatifs de l'adolescence et de la période qui la suit. Il est par ailleurs nécessaire de souligner que, dans une telle perspective sociologique, ces conduites et comportements collectifs (au sens où ils affectent, avec une régularité avérée, un taux statistiquement significatif de la population correspondante) restent limités aux relations des acteurs considérés soit entre eux soit avec d'autres, c'est-à-dire qu'ils ont essentiellement trait à des rapports sociaux qui, comme tels, renvoient à des principes normatifs au sens le plus diversifié du terme. Ainsi, dans la perspective sociologique, les «crise adolescente» et autres «problématiques existentielles» de l'adolescence ne sont jamais imputées à la spécificité psychique des acteurs mais tout entières analysées comme des opérations sociales consistant à rapporter des conduites (façons d'être, de penser ou d'agir) à des normes. Pour le dire sans ambages, les adolescents qui volent ou dilapident, mentent ou se confient, se battent ou s'apparient, échouent ou réussissent, adhèrent ou se rebellent, etc. sont, quelles que soient leurs dispositions psychophysiologiques, des acteurs qui, dans les interactions où ils entrent, sont appelés à gérer leur rapport à des systèmes normatifs (institutionnels ou diffus) et qui, comme tels, sont socialement identifiés comme déviants ou conformes, passifs ou actifs, coopératifs ou rebelles.

Tout cela ne signifie évidemment pas que ce que font les adolescents est ce qu'ils pourraient faire de mieux (ni au sens pratique ni au sens théorique), ou encore que cela reflète exactement ce qu'ils désirent faire. Cela signifie seulement qu'un bon moyen de comprendre pourquoi ils font ce qu'ils font est d'analyser la logique objective des situations dans lesquelles ils le font, en postulant la rationalité – forcément et drastiquement limitée – de leurs choix et de leurs conduites (Boudon, 2003).

POST-SCRIPTUM : POLITIQUE DE L'ADOLESCENCE

L'adolescent possède cette caractéristique tout à fait singulière d'avoir une intentionnalité propre et une autonomie relative qui ne correspondent à aucun «pouvoir» social reconnu et institutionnalisé. Juridiquement irresponsable (au moins partiellement), économiquement inexistant et politiquement incapable, il ne dispose d'aucune des ressources démocratiques qui permettent aux adultes de faire entendre leurs voix, et ne doit finalement son sort qu'à la plus ou moins grande bienveillance de parents, d'éducateurs ou d'administrateurs – voire à l'«intérêt» plus ou moins immédiat de commerçants ou de politiques. La preuve en est dans l'interprétation en termes de «besoins» de ce qui, dans le cas des citoyens adultes, est considéré comme l'expression légitime d'aspirations et de goûts qui n'ont d'autre justification que d'émaner de citoyens libres et égaux.

Que ce statut soit largement justifié par des considérations psycho-physiologiques et qu'il soit partiellement compensé par la mise en place de dispositifs d'écoute des adolescents, n'empêche pourtant pas que le monde juvénile est institutionnellement dépourvu des instruments d'expression et d'action collectives qui, dans le monde adulte, permettent non seulement de se faire entendre mais aussi – et peut-être surtout – de «rationaliser» (au sens psychanalytique du terme) au moins partiellement les heurs et malheurs de l'expérience socioéconomique quotidienne (Mayall, 2002). Et c'est bien, en effet, une qualité essentielle de la démocratie que de donner tout à la fois un instrument, un sens et, partant, une légitimité aux tentatives infructueuses des citoyens pour définir et maîtriser leur sort.

Or, les adolescents, qui sont *déjà* des acteurs sociaux mais *non encore* des citoyens, se trouvent dépourvus de l'ensemble de ces ressources. Aussi, les frustrations qu'ils connaissent, si passagères puissent-elles être, n'ont d'autres significations à convoquer que celles de la domination ou, au contraire, de l'absurdité – et d'autres réactions à mobiliser que celles de la violence ou, au contraire, de l'apathie. À ne pas prendre en compte la partie la plus impérieuse (et, donc, la plus légitime) des désirs et des attentes du monde juvénile, celui des adultes est réduit à les *naturaliser* et, par là, à ne répondre aux effets de ses frustrations que par les voies soit de la prévention éducative soit de la répression judiciaire.

On objectera que, par nature, l'adolescence est une période de transition et, donc, de mutation rapide des représentations, des goûts, des aspirations, des conduites. Qu'il n'est pas vraiment rationnel de répondre à des « besoins » qui auront peut-être changé dans quelques mois, voire dans quelques semaines. Ou, encore, que certaines des propositions des plus jeunes adolescents sont tout simplement insensées.

Il n'est évidemment question ni de traiter les adolescents comme des adultes ni, pire encore, de leur donner sans contrepartie des droits que les adultes n'ont pas ou qu'ils peinent à acquérir. Le principe même de l'autorité des adultes sur ceux qui ne le sont pas encore est sans contestation aucune. En revanche, parce qu'ils sont des « incapables » socio-économiques, ils ne peuvent être ni tenus pour responsables des inégalités qui existent entre eux dans ce domaine (au moins) ni être condamnés à subir le sort qui est celui de leurs parents ou de leur milieu. S'il existe une foule d'arguments pour justifier ou, au contraire, refuser que le sort des individus soit indexé sur leur mérite, il n'en existe aucun pour ce qui concerne les mineurs d'âge et de maturité. Une société ne peut pas, dans le même temps, donner des objectifs à ses jeunes et leur refuser les moyens de les atteindre. Elle ne peut pas non plus s'accommoder du fait que certains manquent de ce dont d'autres bénéficient légitimement. Il faut alors s'attendre à voir se développer des conduites soit de délinquance soit de contestation soit, et c'est peut-être pire encore, de soumission à l'ordre – que ce soit en s'en retirant (par exemple grâce à la drogue, aux sectes ou dans l'errance) ou, au contraire, en y adhérant sans distance (par exemple à travers une consommation purement ostentatoire ou par la réduction de l'identité personnelle à des dimensions ethniques ou territoriales).

Ce texte s'appuie en partie sur les résultats d'une recherche sur les loisirs collégiens conduite en collaboration avec Joël Zaffran, auquel l'auteur de cet article est donc partiellement redevable.

BIBLIOGRAPHIE

BOUDON R., 2003, *Raison. Bonnes raisons*, Paris, PUF.

BOUVIER A., 2003, « Dans quelle mesure la théorie de James S. Coleman est-elle trop parcimonieuse? », *Revue française de sociologie*, 44/2, p.331-356.

CHAMBOREDON J.-Cl., 1971, « La délinquance juvénile. Essai de construction d'objet », *Revue française de sociologie*, 12/3, p.335-377.

COLEMAN J, FARARO Th. (ed.), 1992, *Rational Choice Theory. Advocacy and Critique*, Newbury Park, Sage.

CUIN Ch.-H., 2000, *Ce que (ne) font (pas) les sociologues*, Genève, Droz.

–, 2000, « Émotions et rationalité dans la sociologie classique. Les cas de Weber et Durkheim », *Revue européenne des sciences sociales*, 34/ 120, p.77-100.

–, ZAFFRAN J., 2003, *Les Loisirs des adolescents bordelais*, Contrat « Temps libre jeunes » Université Victor Segalen - Bordeaux 2, ronéo.

DUBET F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

–, WIEVIORKA M. (ed.), 1995, *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*, Paris, Fayard.

DURKHEIM É., 1973 [1897], *Le Suicide. Étude de sociologie*, Paris, PUF.

ENGEL P., 1998, *La Vérité. Réflexions sur quelques truismes*, Paris, Hatier.

FÉLONNEAU M.-L., RICHARD F., GOUINEAU L., 1997, « Pour une approche spatialisée de l'identité adolescente », *Connexions*, 69, p. 153-180.

FIZE M., 1993, *Les Bandes: l'«entre-soi» adolescent*, Paris, Desclée de Brouwer.

–, 1994, *Le Peuple adolescent*, Paris, Julliard.

GALLAND O., 2001, « Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations », *Revue française de sociologie*, 42/4, p. 611-640.

GRANGER G.-G., 1993, *La Vérification*, Paris, Odile Jacob.

- HONNETH A., 2000 [1992], *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- KOKOREFF M., 1996, «Jeunes et espaces urbains. Bilan des recherches en France. 1977-1994», *Sociologie et sociétés*, 28 / 1, p. 159-176.
- LAPASSADE G., 1963, *L'Entrée dans la vie*, Paris, Minuit.
- LEMERT E. M., 1951, *Social Pathology*, New York, McGraw-Hill.
- MAYALL B., 2002, *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from Children's Lives*, Buckingham, Open University Press.
- MERTON R. K., 1968 [1949], *Social Theory and Social Structure*, New York, The Free Press, (trad. partielle in R.K. Merton, 1967 [1953], *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Paris, Plon).
- MONTANDON C., 2001, «The negotiation of influence: children's experience of parental educational practices», in L. Alanen & B. Mayall, *Conceptualising child-adult relationships*, London, Falmer Press, p.54-69.
- PARSONS T., 1995 [1946], «Âge et sexe dans la société américaine» in T.Parsons, *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris, Plon, p. 109-128.
- SIROTA R. (dir.), 2006, *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR.
- SUTHERLAND E., CRESSEY D., 1966, *Principes de criminologie*, Paris, Cujas.
- RUNCIMAN W.G., 1966, *Relative Deprivation and Social Justice*, London, Routledge & Kegan Paul.
- ZAFFRAN J., 2000, *Les Collégiens, l'école et le temps libre*, Paris, Syros.
- , 2004, «Loisirs et temps libre. Deux regards croisés sur les temporalités adolescentes», in G. Langouet (dir.), *Les Jeunes et leurs loisirs en France*, Paris, Hachette.